

Ryszard W. Wroński

Antycypacja konstruktywnej edukacji – projekcja wyzwań i zadań

*Wszelka edukacja wynika z pewnego obrazu przyszłości
i jednocześnie ów obraz kształtuje.*

Alvin Toffler

Refleksja wstępna – wypełnienie luki w systemie

Zadaniem opracowania jest próba wprowadzenia Czytelnika w problematykę zastosowań konstruktywizmu w kształceniu nauczycieli. Fundamentalne pytanie otwarcia rozważań brzmi: Czy i na ile szkoły wyższe wykazują wrażliwość na zmieniający się kontekst kulturowy i przekształcają swoje działania w odpowiedzi na te zmiany?

Powyższa kwestia trafia w samo sedno tego, co jest najważniejsze w szkole wyższej: czy i jaką kondycję progresywną ma współczesna edukacja. Wnikliwa, rzeczowa wiwisekcja oraz odpowiedź na pytanie–problem są podstawą myślenia o niej. Ale, w co trudno uwierzyć, w wielu uczelniach, wydziałach, katedrach, rzadko próbuje się je zadawać, a jeszcze rzadziej na nie odpowiadać. Aby uzyskać odpowiedzi na to fundamentalne pytanie, trzeba być mocno osadzonym w rzeczywistości edukacyjnej na wszystkich jej etapach.

Dziś teoria pedagogiki, w tym i edukacja, jest tworzona przez ludzi (90–95%), którzy nigdy nie uczyli w klasie, ale mają dużo czasu i niezbędny autorytet, który pozwala im na arbitralne zabieranie głosu w imieniu wychowawców pokoleń. Mówią pięknie, piszą jeszcze lepiej, przedstawiają interesujące teorie, ale nie zniżają się do bytności wśród mas nauczycielskich i uczniów w szkołach na niższych etapach edukacji. Zbyt wiele osób w uczelniach uprawia zawód w oderwaniu od potrzeb realnej praktyki. Najważniejsze w uczelni są plany i programy. Istnieje natomiast relatywizm w sferze wartości, jaką jest poziom dydaktyki. W efekcie od kilkunastu lat istnieje ruch odnowy w edukacji¹ i przemilczanego oporu edukacyjnego. Występuje też wyraźny niedosyt dydaktyków–promotorów, którzy posiadają unikalne doświadczenie w kreowaniu niestandardowej dydaktyki.

¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002; M. Sławińska, *Konstruktywizm w edukacji*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 6; J. Kujawiński, *Szkoła dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów*, Poznań 2006, s. 42–115; S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiekcująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/Konstrukcja> [16.01.2011]; Instytut Nowoczesnej Edukacji, www.ine.com.pl [16.01.2011]; *E-mentor*, dwumiesięcznik SGH w Warszawie, www.e-mentor.edu.pl [16.01.2011].

W liceach i gimnazjach, do których kształcimy kadry nauczycielskie, przedmiot EdB z konieczności usytuowany jest w palecie przedmiotów ogólnokształcących. Jednakże realizacyjnie należy traktować go jak przedmiot zawodowy. Taksonomicznie liczą się głównie nabyte, uczniowskie umiejętności adekwatnego zachowania się w sytuacjach ekstremalnych. Stąd na zajęciach edukacyjnych kładziemy zdecydowany nacisk na powtarzalne ćwiczenia praktyczne, pracę samodzielną, problemowo-zadaniową w grupie, wyszukiwanie informacji, analizę przypadków i wyciąganie wniosków. Zarysowane wymogi generują potrzebę edukacji interaktywnej, która nie powinna być teatrem jednego aktora.

A jak pracujemy w uczelniach kształcących nauczycieli? W efekcie powinien się liczyć nakład pracy studenta, a nie liczba godzin dydaktycznych – tak dzieje się w najlepszych uczelniach Europy. Nieodzowne są zatem u nauczycieli akademickich kompletne kompetencje, potencjał rozwojowy, pasja inspiracji oraz autorytet wyzwalający, który pozwala zmaksymalizować poziom zaangażowania kształconych. Natomiast pożądana specjalizacja ról dla nauczyciela, to: autor–ekspert w konstruowaniu scenariusza zajęć (metodyk–projektant), reżyser przed oraz motywator i trener kooperatywnej pracy grupowej w trakcie trwania jednostki metodycznej, dydaktyk techniczny bądź medialny.

W praktyce kształcenia masowego (dotyczącego głównie uczelni), zdecydowanie mniej doceniany jest stagnacyjny wątek praktyczny: „w jakim celu?”, „wiem jak?” oraz „co zrobić, aby?”, który dotyczy edukacyjnego know-how. Termin określa szczegółową, unikalną wiedzę i umiejętności, które pozwalają na wykonanie misji w najbardziej profesjonalny i skuteczny sposób (wiedza, która zmienia). Treści kształcenia, które łatwo zmienić, ewoluują zdecydowanie częściej niż metodyka nauczania przedmiotów, gdzie są odpowiednio i trwale wykalibrowane poglądy nauczycieli od wielu dziesięcioleci. Podsumowując treść ostatnich akapitów: różne treści, podobna, powtarzalna, nudna metodyka.

Powyższa supozycja dotyczy w równych proporcjach nauczycieli uczelni pedagogicznych i konsekwentnie nauczycieli oświaty, wykształconych przecież przez akademie i uniwersytety. Jak dotąd przedstawiciele uczelni narzekają na ciągle słaby poziom kandydatów na studia, natomiast nauczyciele oświaty – na uczelni, że promują zbyt wielu niedokształconych praktycznie absolwentów. Koło się zamyka, a nie jest to w świecie jakości totalnej „Cykl Deminga”².

W imię odpowiedzialności społecznej, zasadne byłoby zastanowienie się, jak uzyskać lepszy efekt synergiczny poprzez symbiotyczny związek uczelni z pracodawcą naszych absolwentów, czyli szkołami oświaty. Póki co, są uczelnie wyższe, w tym wydziały pedagogiczne, których znakomita większość nie ma dobrej renomy w otoczeniu. Opinię tę wyrażają opiniotwórcze media. Od kilkunastu lat powiększa się pula szkół słabszych, uprawiających pasywną, monometodyczną dydaktykę, zaostrza się nieuczciwa konkurencja. Świadczą o tym nasilające się od kilku lat krytyczne artykuły o rażącym obniżeniu jakości kształcenia, wyliczające grzechy główne wg nauczycieli i wg studentów. Oto kilka znamienitych przykładów publicystyki tylko z 2009 roku w tygodniku „Polityka”: „Wyższe szkoły tego i owego”, „Szkoły z kasą”, „Upadek wyższej edukacji”, „W Polsce nawet dobre studia niewiele dają” itd.

² J.J. Bonstingl, *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Warszawa 1999, s. 17 i 64.

W podobnej tonacji wypowiada się dziennik „Gazeta Wyborcza”: „Polskie uczelnie nie są na topie”, „Studia: bez praktyki ani rusz”, „Uczelnie muszą się otworzyć”, „Jak nie zabijać kreatywności w szkole”, „Student może ściągać, bo dla uczelni jest dojną krową”, „Rynek weryfikuje jakość studiów”, „Ksero studia, ksero studenci”, „Studenci rozczarowują krakowskich pracodawców”, „My, wspaniali wykładowcy, w naszych super-uczelniach”, „Studencie, oceń swojego wykładowcę”, „Mizéria polskiej edukacji” itd. Wystarczy przejrzeć też fora internetowe, na których wypowiadają się krytycznie młodzi ludzie. Na lekceważenie krytyki nie powinno być miejsca w etosie nauczyciela i zaangażowaniu, które powinno być większe niż w innych zawodach.

O efektywności wykładu

Wykład jako forma przekazu wiedzy wywodzi się z tradycji elitarnych średniowiecznych uniwersytetów, do których uczęszczało kilka bądź kilkanaście osób spragnionych wiedzy, uczących się od biegłego w jakiejś dziedzinie mistrza. W procesie kształcenia współczesnej szkoły wyższej, w erze Internetu, wykład nadal pełni rolę główną, a zarazem pomocniczą w przypadku ćwiczeń, konwersatoriów i seminariów. Auditorium zaś, to liczba od kilkudziesięciu do kilkuset osób. W planie studiów wykład konsumuje ok. 30–35% czasu dydaktycznego. Przyjrzyjmy się jego efektywności na podstawie trzech doniesień badawczych.

Niżej przytaczam za T. Wrześniewskim z University of British Columbia szacunkowe wartości skuteczności (retencji wiedzy) dla różnorodnych strategii nauczania³. Wynika z nich, że skuteczność konwencjonalnych wykładów jest niepokojąco niska, bowiem ma zaledwie 5% skuteczności. Natomiast grupy dyskusyjne – 50%, a uczenie innych to aż 90% skuteczności. Stąd nasuwa się oczywisty, aczkolwiek śmiały wniosek, że studenci powinni być przygotowani do wykładu w taki sposób, by mogli prezentować przynajmniej jego komponenty lub czynnie uczestniczyć w dyskusji panelowej po 20–30 minutowym wprowadzeniu nauczyciela. Tak bywa przecież w najlepszych uczelniach europejskich⁴.

Równie ciekawą kwestią są badania przeprowadzone przez Zakład Dydaktyki Fizyki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie w latach 2007–2009. Zespół nauczycieli pod kierunkiem prof. W. Błasiaka skonstruował – wzorem Amerykanów i Kanadyjczyków – system do bezprzewodowego komunikowania się ze słuchaczami w trakcie wykładu. Urządzenie pod nazwą PRS (*Personal Response System*) składa się z odbiornika na podczerwień, podłączonego do komputera oraz zestawu bezprzewodowych klikersów (nadajników), które mieli w trakcie wykładu badani słuchacze. Za pomocą tychże nadajników, każdy uczestnik zajęć mógł anonimowo transferować wykładowcy informacje o tym, w jakim stopniu rozumie wykład, bądź odpowiadać na pytania merytoryczne czy problemowe nauczyciela. Słuchacz mógł także swój poziom zainteresowania wykładem ocenić w skali od 0 do 10. Wysłane

³ Podaję za W. Błasiak, R. Rosiek, M. Godlewska, *O efektywności wykładu*, [w:] *Komputer w edukacji*, red. J. Morbitzer, Kraków 2009, s. 12.

⁴ S. Macioł, *System studiów i wybrane programy kształcenia w najlepszych uczelniach europejskich*, [w:] *E-mentor*, dwumiesięcznik SGH w Warszawie, 2009, nr 2, s. 8–16, www.e-mentor.edu.pl [16.01.2011]; Tenże: *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA – recenzje*, [w:] *E-mentor*, dwumiesięcznik SGH w Warszawie, 2009, nr 3, www.e-mentor.edu.pl [16.01.2011].

sygnały były w czasie rzeczywistym dekodowane przez komputer i wyświetlane na ekranie monitora wykładowcy, by mógł stosownie i natychmiast zareagować. W ten sposób przebadano oraz przeprowadzono szczegółową analizę uzyskanych wyników od łącznie 2000 uczniów szkół gimnazjalnych, licealnych i studentów fizyki UP.

Konkluzje potwierdzają wcześniej przedstawione wyniki badań amerykańskich. W opracowaniu – do którego lektury zachęcam – zawarto nawet zapis z formułą: „Skuteczność wykładów jest niepokojąco niska. Tradycyjna forma wykładu wydaje się być skamieliną akademickiej tradycji”⁵. Silnie przekonujące są doniesienia, w których przedstawiono poglądy autorów, w tym wyniki badań nad korelacją między deklarowanym rozumieniem wykładów przez uczniów oraz studentów, a wynikami i ocenami egzaminów. Zaprezentowano też zastąpienie tradycyjnych wykładów wykładami aktywizującymi słuchaczy, bazującymi na wykorzystaniu systemów PRS.

Także interesujące – lecz nie zaskakujące wynikami – badania eksperymentalne dotyczące recepcji wykładu wśród 370 osób przeprowadził prof. R. Stępień w 1983 roku w akademii wojskowej i czterech wyższych szkołach oficerskich. W trakcie semestru wykłady w grupach eksperymentalnych trwały 2 x 30 minut, natomiast w grupach kontrolnych, tradycyjnie 2 x 45 minut. Główne konkluzje wg autora są następujące: 1) „[...] można – bez żadnej szkody dla efektów kształcenia – przy precyzyjnej budowie logicznej omawianych treści, przekazać taki sam zakres wiadomości w krótszym czasie”; 2) Punktem wyjścia w efektywności wykładu jest poziom aktywności słuchaczy⁶.

Trzeba też zauważyć, iż wielu nauczycieli – zdaniem studentów ok. 35% (badanie autorskie z 2007 roku), przygotowuje starannie nowoczesną narrację w formie PowerPoint, lecz i ta czynność, jak każde systematycznie powtarzane działanie, podlega w odbiorze zjawisku habituacji (obniżenie wrażliwości na bodźce).

Tradycyjny wykład, w którym dominuje prosty transfer przekazowy, redukuje dyskusję, jest kontrproduktywny, ale może też mieć wiele odmian konstrukcyjnych, które ożywiają edukację przekazową, a z których bardzo rzadko korzystają nauczyciele akademicy⁷.

Finalnym akcentem niech będzie fakt, iż niekwestionowany autorytet w dziedzinie dydaktyki, w tym szkoły wyższej, prof. W. Okoń, akcentuje ćwiczenia jako główny tor zajęć w uczelni (obok seminariów i laboratoriów). Słusznie uważa, że wykład pełni rolę pomocniczą, dostarcza bowiem podstaw wiedzy, której student musi się nauczyć poza wykładem.

Warto zatem tę część rozważań zakończyć przytoczeniem sentencji autorstwa Davida Perry’ego, założyciela Overseas Family School w Singapurze, który parafrazując słowa George’a Bernarda Shawa: „Wy, którzy umiecie, działajcie. Wy, którzy

⁵ W. Błasiak, *O efektywności wykładu...*, s. 12.

⁶ R. Stępień, *Niektóre problemy metodyki ćwiczeń audytoryjnych i seminariów w wyższej szkole wojskowej*, Warszawa 1983, s. 50–51.

⁷ R. Wroński, *Jakość kształcenia a problem rekonstrukcji kompetencji nauczyciela*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego w polskich uczelniach – stan obecny i perspektywy*, red. Z. Kwiasowski, Kraków 2007, s. 89–90.

nie umiecie, uczcie” zostawił nam wymowne przesłanie: „Wy, którzy umiecie uczyć, uczcie. Wy, którzy nie umiecie, wykładajcie”⁸.

Egzemplifikacje z praktyki – ku pedagogicznej refleksji

Jaka jest praktyka studiów? Twórczość wymaga inspiracji. Znaczny odsetek akademików jej nie posiada, bowiem jest depozytariuszem tradycyjnej XX-wiecznej dydaktyki. Dominuje zatem powszechnie prawda objawiona, z którą się nie dyskutuje. Wydaje się, iż potrzebna jest pilna modernizacja (nie modyfikacja) toku nauczycielskich studiów. Uważam, że interakcja między wiedzą akademicką i praktyczną, w tym styl metodyki kształcenia nauczycieli, stanowi klucz do reformowania programów profesjonalnego edukowania nowych kadr.

Wymownym przykładem do egzegezy pedagogicznej, ilustrującym wiarę dorosłych wychowawców w moc ich poczynań, niech będzie przytoczenie wyznania/zażalenia wypowiedzianego przez młodego człowieka w sposób następujący:

Pragnąłem mleka matki, a dostałem butelkę ze smoczką.
Pragnąłem rodziców, a dano mi zabawkę.
Pragnąłem rozmowy, a dostałem książkę.
Pragnąłem się uczyć, a wystawiono mi świadectwo.
Pragnąłem myśleć, a otrzymałem wiadomości.
Pragnąłem mieć szersze spojrzenie, a otrzymałem krótkie informacje.
Pragnąłem szczęścia, a dano mi pieniądze.
Pragnąłem sensu, a umożliwiono mi karierę.
Pragnąłem nadziei, a dostałem niepewność.
Pragnąłem się zmienić – obdarzono mnie współczuciem.
Pragnąłem żyć...⁹.

Krótki treściowo komponent pragnę zakończyć cytatem dr Marii Montessori, znakomitej lekarki-pedagoga: „Edukacja nigdy więcej nie powinna być głównie przekazywaniem wiedzy, ale musi przyjąć nową formę, szukając uwolnienia dla ludzkich możliwości”.

Dydaktyka z przyszłością

Nowy nurt w kształceniu, którego jestem admiratorem, promuje idee aktywnej edukacji i nastawiony jest na to, w jaki sposób pomóc studentowi/uczniowi uczyć się. Jest to edukacja, która włącza studentów/uczniów w proces ich własnego uczenia się. Pomaga stać się zaradnym edukacyjnie oraz poczuć z tego faktu satysfakcję¹⁰.

⁸ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000, s. 502.

⁹ P. Pellegrino, *365 okruchów. Myśli na każdy poranek*, Warszawa 1993, s. 148.

¹⁰ R. Wroński, *Modernizacja zajęć dydaktycznych w uczelni, by student miał poczucie własnej skuteczności*, „Prawo i Społeczeństwo” 2006, nr 3, s. 49–58; Tenże, *Ja i mój student pracujemy aktywnie*, [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej – priorytetem współczesności*, red. K. Jankowski i in., Siedlce 2002, s. 175–185.

Istnieje pięć kwestii porządkujących myślenie, w które pragnę zaangażować Czytelnika: 1) W opinii autora uczelnia to organizacja, której misją jest umożliwienie dostępu do edukacji na najwyższym poziomie swoim interesariuszom; 2) Należy mieć świadomość, że każdy nauczyciel wpływa na losy swoich studentów/uczniów, więc w pewnym sensie (może nawet w pełnym sensie) losy nauczanych zależą od naszej wyobraźni; 3) Uważam, iż nauczyciele powinni być kształceni w sposób specyficzny, czyli istotne jest nie tylko to, czego się na studiach uczy, ale jak się to robi – jakimi metodami wyzwala się ich potencjał twórczy. Wymaga to kompletnych kompetencji od korporacji nauczycieli akademickich; 4) Warto podkreślić, iż praca studenta polega głównie na samodzielnym studiowaniu i wdrażaniu się do prac twórczych, do płodnej dydaktyki dialogu. Każda niepotrzebna pomoc jest przeszkodą w rozwoju; 5) Wiedza osobista powstaje głównie w wyniku konwersacji, w ścieraniu się różnych punktów widzenia. Dyskusja ujęta w karby skutecznej metody dobranej do problemu to jądro efektywnego pozyskiwania wiedzy.

Każdy człowiek – jak słusznie twierdzi autorka – czerpie wiedzę ze „świadomości praktycznej” (wiedzy niewyartykułowanej) i ze „świadomości dyskursu” (wiedzy artykułowanej). Drugi rodzaj wiedzy opiera się na pierwszym. W postawach uwidacznia się wpływ obydwu typów świadomości¹¹.

Dydaktyka z przyszłością, to głównie symultaniczna, ożywiana przez nauczyciela współpraca w doraźnie tworzonych zespołach 4–6 osobowych, gdzie grupa ćwiczeniowa 20–30 osobowa dzielona jest na czas wykonania problemowego zadania na 5–6 kooperatywnych zespołów. Efekt pracy poszczególnych grup, jako kapitał intelektualny, powinien być zanotowany flamastrem w postaci krótkich równoważników zdań na papierze o dużym formacie. Przedstawiciele każdej grupy, po ustalonym czasie pracy zadaniowo-problemowej, proszeni są o zreferowanie wyników twórczej pracy. Dydaktyczna współpraca grupy wyzwala synergię, która pozwala rozwiązać problemy nieosiągalne w pojedynkę. Dyskusja i działanie uaktywniają posiadaną wiedzę, kreują też kapitał społeczny. Należy też ciągle rotować składy grup, by każdy z każdym uczył się produktywnie pracować. Promowanie pracy zespołowej na zajęciach istotnie zwiększa poziom aktywnej partycypacji, którą należy traktować autotelicznie, bowiem aktywni studenci uczą się lepiej¹².

Konstruktywizm poznawczy – metodyka heurystyczna

Paradygmat współczesnej dydaktyki, wyznaczający kierunek przemian w edukacji, wskazuje na konstruktywizm poznawczy jako nową wizję uczenia się i nauczania. Obserwuje się jego rosnące znaczenie ze względu na naturalną potrzebę kształconych i wymagania rynku pracy, czyli racjonalną pragmatyczność. Kardynalna zasada teorii konstruktywistycznej stanowi uznanie osoby uczącej się za aktywnego uczestnika zdolnego do samooceny i wglądu we własne procesy uczenia się oraz rozumienia swoich działań.

¹¹ M. Pierunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań 2004, s. 40.

¹² R. Wroński, *Przekaz wiedzy a jej poszukiwanie*, [w:] *Dylematy współczesnego wychowania i edukacji*, red. A. Kozłowska, Kraków 2007, s. 199–208.

Uczenie się nie jest działaniem, które można podjąć za czy dla studentów/uczniów – jest działaniem podejmowanym przez nich samych. Staje się czynnością mocno upodmiotowioną.

Nowa filozofia kształcenia to zawsze raczej aktywne działanie, niż bierne przyswajanie wiedzy; raczej rozwiązywanie problemów, niż uczenie jak je rozwiązywać; raczej wypracowywanie własnych sposobów działania, niż przejmowanie gotowych recept od innych. Dzieje się tak dlatego, gdyż wiedza jest indywidualnym, subiektywnym konstruktem kreowanym w procesie interakcji z innymi ludźmi. Interaktywność zmienia linearny przekaz w wielotorową komunikację. Uczenie się zatem to proces konstruowania wiedzy w umyśle, w daleko mniejszym stopniu przyjmowanie jej z przekazu.

Praktyka konstruktywizmu wymaga zatem od nauczyciela umiejętności osadzenia czynności uczenia się studenta/ucznia w kontekście jego indywidualnej wiedzy. Podkreśla się w niej wagę twórczego rozwiązywania problemów. Dydaktyczne implikacje takiego podejścia wyrażają się w tworzeniu przez nauczyciela warunków do wielorakiej aktywności, w tym dialogizacji procesu dydaktycznego, a zatem konstruowania wiedzy przez samego adepta, który staje się aktywnym badaczem, odkrywcą, autorem pytań, negocjatorem, dzieli się wiedzą, staje się liderem przewodzącym kooperatywnej grupie w pracy zadaniowo-problemowej. Konstruktywizm w procesie edukacyjnym dąży – dzięki rozumowaniu – do odkrywczej eksternalizacji myślenia, a w konsekwencji do autonomii poznawczej (wiedza osobista). Nabycie wiedzy w twórczy (a nie odtwórczy) sposób, cechuje plastyczność i operatywność (implementacja wiedzy) oraz progresywne działanie.

Warto zatem zapytać: Co wnosi współczesna koncepcja konstruktywizmu wsparta kognitywistyką do uczenia się i nauczania? Spektrum korzyści jest znaczne. Wprowadza ona wiele zmian w porównaniu do koncepcji behawiorystycznej polegającej na: 1) zmianie roli nauczyciela na zajęciach edukacyjnych z roli solisty na akompaniatora; 2) nauczaniu umiejętności „wyższego rzędu”; rozwiązywanie problemów, przygotowywanie projektów, analiza przypadków, rozumowanie, pogłębiona refleksja; 3) umiejętności współdziałania i współpracy w trakcie uczenia się; 4) przybliżaniu uczącym się, jak należy się uczyć; 5) bardziej otwartej i określonej ewaluacji wyników uczenia się¹³.

Dla nauczycieli ważna jest nie tylko teoria naukowa, ale nade wszystko teoria praktyczna czyniąca nauczyciela bardziej lub mniej atrakcyjnym dla kształconych w zależności od jego wyobraźni, kreatywności, empatii. Optymalne byłoby, gdyby nauczyciele aspirujący do profesjonalizmu dydaktycznego zostali przeszkoleni na wielogodzinnym kursie prowadzonym przez edukatorów-trenerów, którzy posiadają doświadczenie szkoleniowo-warsztatowe. Rutyna w pracy „twórczej” potrafi zgubić każdego. Praktyka edukatorska autora wskazuje, że interaktywne warsztaty – na których nauczyciele występują w roli uczących się – są najskuteczniejszym sposobem na istotne poszerzenie repertuaru atrakcyjnych pedagogicznie, skutecznych i udokumentowanych sposobów kształcenia, w tym nabywania kompetencji wdrożeńiowych do moderowania pracy w grupach. Nawet talent rozwija się wraz

¹³ R. Wroński, *Edukacja behawioralna i konstruktywna w aspekcie manipulacji*, [w:] *Manipulacja, pedagogiczno-społeczne aspekty*, cz. II, *Komunikacja, dydaktyka, wychowanie a manipulacja*, red. J. Aksman, Kraków 2010, s. 13–23.

z treningiem, a niećwiczony zamiera. Zajęcia warsztatowe można zorganizować w każdej uczelni, wyłaniając prowadzących z własnego grona lub lepiej zapraszając sprawdzonych trenerów grupowych z publicznego bądź niepublicznego ośrodka doskonalenia nauczycieli. Wyrażam głębokie przekonanie, że nie będzie to czas stracony.

Kluczowym parametrem jakości kształcenia wydaje się być strategia edukacyjna, polegająca na alternatywnym, efektywnym zagospodarowaniu przestrzeni dydaktycznej za pomocą ultra nowoczesnych metod i technik nauczania-uczenia się. Warto zatem dokonać poważnej refleksji humanistycznej, by odpowiedzieć na pytanie: Jaką mamy alternatywę metodyczną, jeśli zależy nam na efekcie niosącym za sobą znaczącą i trwałą zmianę prorozwojową w tym obszarze? Stąd kolejna próba promocji konstruktywnego kształcenia, jako dydaktyki przyszłości w edukacji dla bezpieczeństwa.

W celu zobrazowania zapotrzebowania w środowisku uczelni na proaktywną dydaktykę, warto wspomnieć o wydarzeniach, których byłem demiurgiem. Dwudniowe, 16-godzinne, bezpłatne dla uczestników warsztaty – o których wspomniałem wyżej – zorganizowałem za zgodą dziekana prof. J. Kuźmy w Akademii Pedagogicznej w Krakowie w lutym 1999 roku z grupą 1+11 trenerów kreatywnej edukacji. Wszyscy posiadali doświadczenie oraz trenerskie certyfikaty Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. Do sześciu 25-osobowych grup ćwiczeniowych (2 trenerów w grupie) zgłosiło się 8 nauczycieli akademickich i 365 studentów w pierwszym dniu oraz 5 nauczycieli i ponad 500 studentów w drugim. Mogliśmy natomiast – zachowując standardy jakości – przeszkolić 150 osób z komponentów problematyki czterech modułów „Nowej Szkoły”, ucząc rozwiązywania przypadków i zarazem posługiwania się repertuarem 8–10 niestandardowych metod (na ok. 30, którymi biegle posługuje się wytrawny trener). Przez kilka miesięcy po tym zdarzeniu, byłem wielokrotnie nakłaniany przez studentów różnych kierunków i naszej specjalizacji do ponowienia cyklu warsztatów.

Drugie eksploracyjne wydarzenie miało miejsce w 2001 roku w trakcie cyklicznej, markowej konferencji pt. „Jakość kształcenia w szkole wyższej” w Akademii Podlaskiej w Siedlcach, gdzie zaproponowałem, by w ramach przysługującego mi czasu na wystąpienie (które złożyłem do druku) przeprowadzić profesjonalnie ćwiczenie „Techniką 635” (multiplikacja „burzy mózgów”) z problematyki organizacyjno-dydaktycznej. Bez wahania wyrażono zgodę, co było odejściem od krajowego, konferencyjnego standardu. Podziwiam niebywałą odwagę oraz otwartość na „nowe” wśród organizatorów znakomitych konferencji. Satysfakcja – nie tylko autora – była tym większa, że w następnym roku organizatorzy konferencji, w tym prorektor prof. Kazimierz Jankowski, sami wystąpili z propozycją, by przeciwyczyć z jej uczestnikami kolejną metodę, którą był „Metaplan”¹⁴.

W czerwcu 2009 roku, z okazji jubileuszu 10-lecia Konferencji w AP w Siedlcach, w podsumowaniu ich dorobku Pan Rektor uznał dwa krótkie – z konieczności – warsztaty dydaktyczne za wydarzenia znaczące.

¹⁴ R. Wroński, *Refleksje z warsztatów innowacyjnej dydaktyki*, [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej – doskonalenie kompetencji edukacyjnych*, red. B. Sitarska, Siedlce 2004, s. 67–75.

Refleksje końcowe

W rozważaniach sumujących warto zacytować dwie refleksyjne maksymy: Briana Tracy – „Jeśli nie chcesz być świetny w swojej pracy, to znaczy, że masz niewłaściwą pracę” oraz Bernarda Showa – „To, że ktoś nas uczy, nie znaczy, że się nauczymy”.

Prezentowany tekst nie jest gotowym, uniwersalnym planem działania. Zarysowany paradygmat może natomiast stanowić podstawę do myślenia, dyskusji na temat wygenerowania nowatorskiego rozwiązywania kreatywnej edukacji, wypróbowania strategii i innowacyjnych oraz atrakcyjnych metod aktywizujących, które profesjonalnie stosowane są akceleratorem potencjału rozwojowego kształconych i nauczycieli. Jako doświadczony praktyk z 34-letnim stażem – w szkolnictwie wojskowym, cywilnym (w tym w uczelni niepublicznej) oraz kilkuletnim w liceum i studium pomaturalnym – uważam, iż tajemnica dydaktycznego sukcesu tkwi w starannym przygotowaniu zajęć, w tym również funkcjonalnej aranżacji sali dydaktycznej. Kompetencje zawodowe zaś należy traktować jako potencjał transgresyjny.

Reasumując pragnę wyeksponować dwie następujące kwestie konstruktywizmu pedagogicznego: 1) Fundamentalną kwestią jest czynne uczestnictwo uczącego się; 2) Zadaniem nauczyciela jest zmaksymalizowanie poziomu zaangażowania uczącego się. Pora zatem przejść od fazy deklaracji do skutecznego działania, dokonania introspekcji i przemiany intrapersonalnej. Przekonanie jest siłą sprawczą, motorem wszelkich wysiłków i działań. By odejść od tradycjonalizmu i pójść w kierunku progresywizmu dydaktycznego, być może należy zresetować dotychczasową praktykę, bądź tylko – podejście konsensualne – eklektycznie stosować stare i nowe metody, tzw. elastyczne miksty dydaktyczne. Jednocześnie wzbogacenie repertuaru o co najmniej 10–15 nowych metod/technik (by urozmaicić zajęcia w trakcie semestru) sprawi, że uczący się studenci/uczniowie wykażą większą zdolność przyswajania treści. Ważne jest, by nauczyciele akademicy, posiadający dużą przestrzeń do reaktancji, zechcieli pozyskać autonomiczną wewnątrz-sterowność, w tym onto-ewaluację jako mechanizm do auto-korekcji.

Przyszłość to przestrzeń, w której nasi absolwenci spędzą swoje życie. Pytanie otwarte brzmi: jak ich do tego nauczycielu przygotujesz...?

Bibliografia

- Błasiak W., Rosiek R., Godlewska M., *O efektywności wykładu*, [w:] *Komputer w edukacji*, red. J. Morbitzer, Kraków 2009.
- Bonstingl J.J., *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Warszawa 1999.
- Christensen R., *Każdy student uczy i każdy wykładowca zdobywa wiedzę; wzajemne obdarowywanie się w uczeniu przez dyskusję*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Stewart, Warszawa 2002.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak, Poznań 2000.
- Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/Konstrukcja>
- Klus-Stańska D., *Inspiracja w odmiennej praktyce szkolnej*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 6.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002.

- Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009.
- Kujawiński J., *Szkoła dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów*, Poznań 2006.
- Maciół S., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA – recenzje*, [w:] „E-mentor”, dwumiesięcznik SGH w Warszawie, 2009, nr 3, www.e-mentor.edu.pl
- Maciół S., *System studiów i wybrane programy kształcenia w najlepszych uczelniach europejskich*, [w:] „E-mentor”, dwumiesięcznik SGH w Warszawie, 2009, nr 2, www.e-mentor.edu.pl
- Mietzel G. (red), *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2003.
- Pierunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004.
- Sajdak A., *Edukacja kreatywna. Współczesne polskie dyskursy*, Kraków 2008.
- Sławińska M., *Konstrukttywizm w edukacji*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 6.
- Stępień R., *Niektóre problemy metodyki ćwiczeń audytoryjnych i seminariów w wyższej szkole wojskowej*, Warszawa 1983.
- Wroński R., *Ja i mój student pracujemy aktywnie*, [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej – priorytetem współczesności*, red. K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk, Siedlce 2002.
- Wroński R., *Jak badać skuteczność warsztatów dydaktycznych? „Przysposobienie Obronne w Szkole” 1997, nr 1.*
- Wroński R., *Jakość kształcenia a problem rekonstrukcji kompetencji nauczyciela*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego w polskich uczelniach – stan obecny i perspektywy*, red. Z. Kwiasowski, Kraków 2007.
- Wroński R., *Modernizacja zajęć dydaktycznych w uczelni, by student miał poczucie własnej skuteczności*, „Prawo i Społeczeństwo” 2006, nr 3.
- Wroński R., *Przekaz wiedzy a jej poszukiwanie*, [w:] *Dylematy współczesnego wychowania i edukacji*, red. A. Kozłowska, Kraków 2007.
- Wroński R., *Refleksje z warsztatów innowacyjnej dydaktyki*, [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej – doskonalenie kompetencji edukacyjnych*, red. B. Sitarska, Siedlce 2004.

Anticipation of constructive education – a projection of challenges and tasks

Abstract

The aim of the article was to introduce the readers to the issue of implementing constructive education to teacher's training. The question set at the beginning of the article is: are schools sensitive to changing cultural context and do they modify their actions in response to those changes?

The text presented above is not a steady, ready-to-use plan of action. Nevertheless, the presented paradigm may constitute a basis for discussion about creating solutions to generate innovative education strategies and try out innovative methods of activation, which, when professionally used, may accelerate the development potential in students and teachers.